

Petry, Christian

## Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher

*Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 955-961*



Quellenangabe/ Reference:

Petry, Christian: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 6, S. 955-961 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141862 - DOI: 10.25656/01:14186

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141862>

<https://doi.org/10.25656/01:14186>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 6 – Dezember 1981

## I. Essay

- GÜNTHER BITTNER      Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten 827

## II. Thema: Ausländerkinder in der Schule

- DIETHER HOPF      Schulprobleme der Ausländerkinder 839
- KARL-HEINZ HAGE      Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen 863
- HELMUT LUKESCH      Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen 879
- GEORG MARKOU      Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik 893
- WERNER SCHIFFAUER      Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen 911
- REIDUNN KODRAN/GABRIELE KOSCHE-NOMBAMBA/ROLAND MAIWALD/HANS MERKENS/NICOLETTE SMITS      Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen 925
- NORBERT GEHLEN/WOLFGANG K. ROTH/GUIDO SCHMITT      Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt 941
- CHRISTIAN PETRY      Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher 955

### III. Weiterer Beitrag

- HARALD SCHOLTZ Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik 963

### IV. Besprechungen

- HARALD SCHOLTZ Ottwilm Ottweiler: Die Volksschule im Nationalsozialismus 973
- HARALD SCHOLTZ Manfred Höck: Die Hilfsschule im Dritten Reich 978
- ANSELM FAUST Dietfried Krause-Vilmar (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933 982
- ANSELM FAUST Rainer Bölling: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933 984
- ANSELM FAUST Bernd Weber: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus 985
- Pädagogische Neuerscheinungen 989

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dr. Anselm Faust, Heckertstraße 56, 4630 Bochum-Rumme; Dipl. Päd. Norbert Gehlen, Am Rainhof 20, 7815 Kirchzarten-Burg; Karl-Heinz Hage, Dürerstraße 10, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Diether Hopf, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dipl. Päd. Reidunn Kodran, Angerburger Allee 49, 1000 Berlin 19; Gabriele Kosche-Nombamba, M. A., Bernburgerstraße 4, 1000 Berlin 61; Prof. Dr. Helmut Lukesch, Carl-Thiel-Straße 12, 8400 Regensburg; Dipl. Päd. Roland Maiwald, Knesebeckstraße 4, 1000 Berlin 12; Dr. Georg Markou, Pyrroustraße 20–22, Pagrati-Athen, Griechenland; Prof. Dr. Hans Merckens, Prierosserstraße 57, 1000 Berlin 47; Christian Petry, Heissener Straße 113b, 4300 Essen-Schönebeck; Prof. Dr. Wolfgang K. Roth, Bürgerwehrstraße 24, 7800 Freiburg; Werner Schiffauer, Boppstraße 1, 1000 Berlin 61; Guido Schmitt, Eichbergstraße 163, 7800 Freiburg; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Straße 82, 1000 Berlin 15; Dipl. Päd. Nicolette Smits, Freie Universität, FB Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Ilitsstraße 7, 1000 Berlin 33.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84.– + DM 4.– Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65.– + DM 4.– Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18.–, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernschendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher

In den Jahren 1980 und 1981 sind zunächst in Weinheim, dann im Ruhrgebiet pädagogische Arbeitsstellen entstanden, deren Arbeitsschwerpunkt in der Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher liegt.

Initiator des „Projekt Weinheim“ war ein dort ansässiger Industriebetrieb, durch dessen Mittel die Stiftung „Ettlinger Gespräche“ im STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT in die Lage versetzt wurde, das Projekt zusammen mit dem BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT und dem Land Baden-Württemberg zu fördern. Träger ist der eingetragene Verein „Forschungsgruppe Modellschulen“<sup>1</sup>. Im Ruhrgebiet existieren acht „Regionale Arbeitsstellen“ (RAA) in Duisburg, Oberhausen, Essen, Gladbeck, Gelsenkirchen, Herne, Dortmund und Hamm. Sie sind entstanden als Teil des „Aktionsprogramms Ruhr“. An der Finanzierung beteiligt sind die Kommunen, die die Regionalen Arbeitsstellen auch tragen, das Land Nordrhein-Westfalen, das BMBW und wiederum die Stiftung „Ettlinger Gespräche“ im Stifterverband.

Die Arbeit der „RAA“ wird koordiniert durch die Haupt-Arbeitsstelle in Essen. Unterstützt wird die prinzipiell dezentrale Tätigkeit durch drei mit dem „Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung“ verbundene Teilprojekte mit den Aufgaben: wissenschaftliche Begleitung und Beratung, Materialentwicklung und Lehrerfortbildung.

### *Regionale Arbeitsstellen und Regionale Pädagogische Zentren*

Die Konzeption der RAA hat mehrere Quellen: Wichtig sind hier erstens die Erfahrungen „Regionaler Pädagogischer Zentren (RPZ)“, wie sie in Aurich und Bad Kreuznach erprobt wurden. Wie die RPZ sind die RAA Vermittlungsagenturen zwischen pädagogischer Praxis und Theorie. Beide Institutionen haben die gleichen Funktionen ausdifferenziert: Entwicklung, Fortbildung, Beratung, Dienstleistungen, Herstellung von Kontakten und Kooperation<sup>2</sup>. Hier wie dort geht man davon aus, daß sich solche Funktionen zwar aus analytischen Gründen voneinander trennen lassen, daß das entscheidende Merkmal in der Praxis aber gerade ihre Verbindung ist: Fortbildungseffekte ergeben sich am ehesten, wenn diejenigen, die Fortbildungsaufgaben übernehmen, und diejenigen, die fortgebildet werden sollen, zu gemeinsamer Entwicklungsarbeit zusammengeführt werden. Dies gilt insbesondere dann, wenn Einstellungsänderungen das Ergebnis oder gar die Voraussetzung für das Gelingen der Fortbildungsmaßnahme ist.

1 Die Forschungsgruppe Modellschulen e.V. initiiert und fördert seit über einem Jahrzehnt vornehmlich „schulnahe“ Projekte im Umkreis von Gesamtschulen und Landerziehungsheimen (vgl. PETRY/SCHWEIGKOFER 1980).

2 Die Funktionen und Arbeitsformen der RPZ werden beschrieben in BERG/PETRY/RASCHERT 1980; vgl. auch GERBAULET/HERZ et al. 1972; die ausführlichste Beschreibung der Funktionen regionaler Arbeitsstellen ist der Jahresbericht 1980 des Projekts Weinheim (maschinenschr.) Projekt Weinheim, Käsackerweg 9.

Fortbildungsmaßnahmen sollten anknüpfen an Beratungsbedürfnisse. Tatsächlich folgen aus Beratungsvorgängen oft Fortbildungsaktivitäten; auch ist es häufig schwierig, zwischen Beratung und Fortbildung zu unterscheiden. So kommen die Ratsuchenden in den meisten Fällen zunächst in die RAA, um das Angebot an Dienstleistungen wahrzunehmen: die Bibliothek, Sammlung von Unterrichtsmaterialien, Übersetzungsdienste, Tonband kopieren oder ausleihen o. ä. Aus der Suche nach Materialien wird dann aber oft ein Beratungsgespräch und daraus dann bisweilen, wenn das Thema auch andere interessiert, eine Veranstaltung oder ein Entwicklungsvorhaben. RPZ und RAA haben also das Funktionsbündel gemeinsam und die vergleichbare Chance, im Rahmen dieser Funktionen ihre Angebote flexibel den Bedürfnissen der Betroffenen anzupassen. Insofern aktualisieren und ergänzen sie das Angebot der anderen staatlichen Institutionen, die gesetzlich stärker an bestimmte Arbeitsformen bei der Verwirklichung ihrer Funktionen gebunden sind (z. B. Seminar, Veranstaltung bei der Fortbildung) oder durch unterschiedliche Zuständigkeit voneinander getrennt handeln (Stadtbildstelle, Schulrat, Gesamtseminar o. ä.).

„Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ sind folglich ihren Funktionen und Arbeitsformen nach regionale pädagogische Zentren. Auch historisch sind sie aus der RPZ-Idee erwachsen. Im Gegensatz zu den bisherigen RPZ sind die RAA allerdings ein Verbund kleiner pädagogischer Zentren, nicht einzelne Einrichtungen wie in Aurich und Bad Kreuznach in den Versuchsjahren bis 1978. Zudem sind sie erheblich kleiner und in einigen Fällen auf eine kleinere Region bezogen. Während die RPZ gedacht waren für Regionen bis zu einer Einwohnerzahl von einer Million und etwa 20 Mitarbeiter haben sollten, sind die RAA bezogen auf Teilregionen von 80000 bis zu einer halben Million Einwohnern und haben jeweils nur ein Viertel der für die RPZ vorgesehenen Zahl hauptamtlicher Mitarbeiter. In mancher Hinsicht stellen die RAA eine Weiterentwicklung der RPZ-Idee dar. Zu solcher Weiterentwicklung zwang die Natur des Problems, dem sich die RAA widmeten: der Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher.

Eine der zentralen Erkenntnisse in der Literatur über Ausländer ist, daß eine Förderung ausländischer Kinder ohne Einbeziehung der Familie wenig Erfolg verspricht (vgl. z. B. AKPINAR et al. 1979). Denn einer der wichtigsten allgemeinen Gründe für das Scheitern der ausländischen Kinder in der Schule ist neben dem Sprachproblem die Distanz zwischen Elternhaus und Schule. Deswegen erscheinen alle Maßnahmen, die auf einen Lernort beschränkt sind, als verhältnismäßig nutzlos. In dieser Beziehung unterscheiden sich RPZ und RAA deutlich. Zwar wurde in der letzten Phase des RPZ Aurich deutlich, daß dem RPZ auch Funktionen im Rahmen der Weiterbildung und der Kulturpflege zuwachsen könnten, aber letztlich war es beschränkt auf den Lernort ‚Schule‘. Diese Beschränkung erwies sich bereits in der Planungsphase der RAA als unhaltbar. Die Förderung ausländischer Kinder verlangt eine enge Zusammenarbeit verschiedener Bereiche, die normalerweise getrennt voneinander handeln: Kindergarten, Schule, außerschulische Jugendbildung, Weiterbildung, stadtteilbezogene Kulturarbeit, Berufsschule, Betrieb u. a. So notwendig gerade für den Problembereich Ausländer eine Vermittlungsagentur vom Typ des RPZ war, so wichtig war es zugleich, über die Schule als Lernort hinauszugehen. Folglich wurde bereits in der Projektbeschreibung die Tätigkeit auf mehrere Lernorte bezogen und ihre Zusammenarbeit betont. Der Begriff „pädagogisch“ wurde nicht in die Bezeichnung aufgenommen, um nicht den Eindruck zu erwecken, hier ginge es nur um Schulpädagogik. Die RAA sind pädagogische Vermittlungsagenturen in einem weiten Sinn des Begriffs ‚Pädagogik‘. In der Zusammensetzung des Mitarbeiterstabs, aber auch in den einzelnen Maßnahmen wird die Kooperation zwischen Schul-,

Sozial-, Berufs- und Erwachsenenpädagogik gesucht. – Die Konzeption der RAA ist beeinflusst durch Erfahrungen bei der Implementation von *community education*-Projekten vor allem in England (RAA 1981). Unterstützt und angeregt wurde die Aufarbeitung von solchen Erfahrungen durch die holländische *Bernhard von Leer Foundation*, die selbst *community education*-Projekte in aller Welt fördert.

### *Community Education*

*Community education* ist im angelsächsischen Sprachraum ein diffuser Begriff (ROBBINS 1977). Seinen Ursprung hat er in der Konzeption der *Village Colleges*, die HENRY MORRIS in den zwanziger Jahren gründete. Diese *Village Colleges* gingen aus von MORRIS' Verständnis der Erziehung als eines lebenslangen Prozesses einerseits und dem Fehlen stimulierender Einrichtungen auf dem Lande andererseits. Seine theoretische und praktische Forderung war der Ausbau der Sekundarschule zu einem Zentrum der Erwachsenenbildung, der Kulturarbeit und der außerschulischen Jugendarbeit. Die Bewegung der *community schools* in England, Amerika und Kanada, deren wichtigstes Ziel darin besteht, die Sekundarschulen, vor allem die Gesamtschulen, multifunktionell zu nutzen und entsprechend großzügig auszustatten (Bibliothek, Cafeteria, Sportstätten, Theater, Werkstätten, Freizeiteinrichtungen), hat ihren Ausgang bei MORRIS.

Der zweite wichtige Ursprung für die Entwicklung des Konzepts *community education* ist einerseits die durch das *head start*-Programm in Amerika, andererseits durch den *Plowden Report* in England in Bewegung gekommene Bemühung um eine Verbesserung der kompensatorischen Funktionen der Bildungseinrichtung. In der „*Educational Priority*“ überschriebenen Untersuchung über die durch den *Plowden Report* eingeleiteten Reformen schreibt HALSEY (1972, S. 72): „What essentially we have argued about the pre-school years is the need to develop educationally informed families. After that, and with increasing difficulty among the higher age groups, the problem is to create socially informed schools. But to put the matter in its broadest perspective the problem at all stages is to integrate school and life. That is the concept of the community school.“

Um dies zu erreichen, werden in zahlreichen Projekten *community education centres* erprobt, die vor allem helfen sollen, die Elternarbeit zu verstärken. Viele Schulen erhalten *home-school liaison teachers*. In den Schulen werden *mother and toddler groups*, Elternzimmer eingerichtet, *home visiting schemes* finanziert, Sozialarbeit mit der Schule verknüpft, während des ganzen Tages im Rahmen informeller Erwachsenenbildung (morgens und abends) an den Schulen Kurse und Seminare veranstaltet. An vielen Orten wurde der Versuch gemacht, durch die Entwicklung geeigneter Curricula die Schulumwelt im Unterricht zu reflektieren oder in Projekten die Schüler an der Sozialarbeit zu beteiligen (*community action*) (MIDWINTER 1975, passim).

Konzentriert hat sich diese Bewegung zunächst in den Primarschulen, weil deren Einzugsbereich anders als bei den Sekundarschulen die Nachbarschaft, meist Gebiete gleicher sozialer Lage, erfaßt. Betrachtet man die Projekte, die heute mit dem Begriff *community education* verbunden werden, so fällt zweierlei auf: Erstens ist keineswegs immer die Schule organisatorische Basis von *community education*. So gibt es Versuche der *open university*, die Familien und die Nachbarschaft über Weiterbildungsmaßnahmen zu erreichen. Andere Initiativen gehen von den Kirchen, von kulturellen Institutionen

oder von der außerschulischen Jugendarbeit und der Berufsförderung aus. Gemeinsam haben sie – und dies ist, was *community education* ausmacht –, daß sie sich nie auf einen Lernort beschränken, sondern sich bemühen, mehrere Lernorte miteinander zu verknüpfen.

Zweitens unterscheiden sich die Projekte nach dem Ausmaß der Verbindungslinien, die geknüpft werden, und nach den Absichten, die dahinterstehen. Das Netz der Erziehungsbemühungen kann unterschiedlich dicht und die Reichweite der dadurch beabsichtigten Innovationen unterschiedlich groß sein. Praktisch hängen beide Gesichtspunkte zusammen: Überwiegend sind diejenigen Bemühungen um *community education*, die nicht mehr als zwei Lernorte miteinander verbinden und hier nur wenige Dimensionen des Handelns erfassen wollen, auch diejenigen mit schwächeren Innovationsabsichten.

Die Richtung der Innovation ist in den meisten Fällen die gleiche: die Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen der unterprivilegierten Gruppen, die in den *priority areas* wohnen. Auf einer Skala, die eine wachsende Reichweite der Innovationsabsichten anzeigte, die mit *community education* verbunden werden, stünde am Anfang ein pragmatisch-technisches Verständnis. *Community education* ist hier nur die Bezeichnung für allseits akzeptierte praktische Forderungen, z.B. Schulgebäude nicht nur für den Unterricht, sondern die leerstehenden, geheizten Räume, Werkstätten, Sportanlagen nach Schulschluß auch für andere Zwecke zu nutzen. Am Ende der Skala würde man Projekte finden, in denen der Begriff *community education* nahezu identisch wird mit der Forderung nach Verbesserung der Partizipation der Betroffenen und nach der politischen Reorganisation der Kommune zur Beseitigung der Gründe, die zur Unterprivilegierung geführt haben. *Community education* beinhaltet in diesem Fall also *community development* mit dem Argument, daß Erziehungsprozesse von anderen Lebensumständen wie Arbeit, Wohnung, Gesundheit nicht zu trennen seien.

Für die Ausbildung der RAA-Konzeption waren die *community education*-Projekte in Coventry besonders interessant. Der innere Teil dieser Stadt wurde vor mehr als 10 Jahren als *priority area* definiert und erhielt von der Regierung Mittel für ein breit angelegtes *community development*-Projekt. Dies umfaßte Wohnungsbaumaßnahmen, Schritte zur Verbesserung der kulturellen Infrastruktur, Möglichkeiten zur Verbesserung der Erwachsenenbildung, der stadtteilbezogenen Sozialarbeit und vieles mehr. Ferner wurde ein von der Schule ausgehendes *community education*-Projekt, das zunächst auf Familie und Schule beschränkt war, eingerichtet. Dieses Projekt war von allen vergleichbaren Maßnahmen bei weitem das erfolgreichste. Es existiert heute noch und hat sich auf alle Stadtteile ausgedehnt. Bezogen ist es weitgehend auf *primary schools* und enthält inzwischen die ganze Breite möglicher Maßnahmen, die geeignet erscheinen, Eltern für die Bildung ihrer Kinder und für die Weiterbildung zu interessieren. Allerdings wird *community education* nicht in der Form besonders ausgestatteter *community primary schools* verwirklicht, sondern durch fünf kleine Zentren mit je einem *teacher advisor*, der oder die den Schulen bei ihrer Öffnung hilft. Zusätzliche Maßnahmen sind in den Schulen vorgesehen, die einen hohen Anteil von Immigranten haben; aber diese sind nicht ausschließlich der Schule zugeordnet, sondern dem zentralen Zentrum in der Stadt.

Interessant ist dieses Modell für die RAA, weil sich deutlich die Möglichkeiten einer auf die Öffnung der Schulen zielenden Hilfe von außen beobachten läßt. Interessant ist es



darüber hinaus, weil Coventry die einzige Stadt ist, die inzwischen die Verwirklichung von *community education* zum zentralen Ziel ihrer Bildungspolitik gemacht hat. Über das *community education*-Projekt hinaus wurden Sekundarschulen zu *community schools* ausgebaut, und es gibt Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung, die ihrerseits versuchen, die Grenzen ihres Lernorts zu überschreiten.

Unterstützt werden die innerschulischen Bemühungen durch ein großes *teacher centre*, das die flankierende Lehrerfortbildung organisiert. Die „Vernetzung“ gleichgerichteter Bemühungen ist relativ weit fortgeschritten. Trotz des politischen Kontexts, in dem *community education* in Coventry begann, und der Reichweite der innovatorischen Absichten mancher ihrer Vertreter und Befürworter hat es in Coventry keinen ernsthaften Konflikt gegeben. *Community education* wurde bisher trotz wechselnder Parteizugehörigkeit von allen Stadtverwaltungen als Konzeption der städtischen Bildungspolitik akzeptiert. Dies führte dazu, daß die Maßnahmen, die zur Förderung der ethnischen Minderheiten seit etwa 6 Jahren begonnen wurden, immer eingebettet waren in *community education* und damit in den Kontext der auf das gesamte Gemeinwesen gerichteten Bemühungen. Einer der Widersprüche zwischen dem theoretisch breit gebilligten Konzept einer *multicultural education* in einer *multicultural society* ist, daß viele Förderungsmaßnahmen spezielle, die Betroffenen isolierenden Maßnahmen sind. Interessant war das Modell Coventry für die Entwicklung der RAA also auch deshalb, weil diese Gefahr durch die Verbindungen zum *community education*-Projekt vermieden werden konnte.

### *Funktionen und inhaltliche Aufgaben der RAA*

Die RAA wurden im April 1981 eröffnet, einige haben ihre Arbeit erst im Sommer 1981 aufgenommen. Nur das Projekt Weinheim arbeitet länger. Es ist daher zu früh, über Erfolge und Schwierigkeiten bei dem Versuch, das Konzept RAA zu verwirklichen, zu berichten. Immerhin läßt sich bereits jetzt folgendes sagen:

(1) In allen RAA haben sich die vorgesehenen Funktionen relativ rasch ausdifferenziert. Mit unterschiedlichen Schwerpunkten haben alle RAA eine breite Beratungstätigkeit der Betroffenen und derjenigen Personen, die mit den Ausländern arbeiten, begonnen. Wie vorgesehen, nahm die Beratung oft ihren Ausgang von einfachen Dienstleistungen: etwas ausfüllen, etwas übersetzen, etwas beschaffen.

Alle neuen Einrichtungen müssen zunächst einmal das Vertrauen in dem gesamten Feld erringen. Daher ist das, was die RAA zunächst tun, ein buntes Gemisch. Es ist aber bereits absehbar, daß sich hier vieles reduzieren läßt. So gibt es Fortbildungsveranstaltungen im üblichen Sinn (Kurs, Seminar, Vortrag mit Diskussion), mehr aber noch Tätigkeiten, bei denen sich Entwicklung und Fortbildung miteinander verbinden lassen. Bei allen Maßnahmen wurden Kontakte zu anderen Einrichtungen mit vergleichbaren Zielsetzungen hergestellt und versucht, die Beteiligten zu gemeinsamer Arbeit zusammenzubringen; hier wird noch viel zu tun sein, um Konkurrenz und Burgdenken abzubauen. „Gemeinwesenbezug“ ist in Deutschland ein Begriff, der der Sozialarbeit vorbehalten zu sein scheint, und es gibt eine unheilige Allianz zwischen der Schule, die die Welt außerhalb des Unterrichts nicht als ihre Sache betrachtet, und Einrichtungen der Sozialarbeit, die das „Gemeinwesen“ für ihre Domäne halten und die Schule daraus fernhalten möchten.

(2) Schwerpunkte der inhaltlichen Arbeit der RAA waren zu Beginn, durch Gespräche in Schulen, in den Ausländerbeiräten und durch Kontakte mit anderen Stellen, Einrichtungen und Gruppen entsprechend den Zielsetzungen des Modellversuchs mögliche Kern-

punkte der Arbeit zu identifizieren und verschiedene Arbeitsformen zu erproben. Folgende inhaltlichen Aufgaben haben sich als vorrangig erwiesen:

- (a) Bestandsaufnahme der Beratungsmöglichkeiten für Ausländer. In allen Städten besteht Bedarf an einer systematischen Erfassung aller Einrichtungen, Gruppen und Personen, die zur Beratung von Ausländern in besonderer Weise imstande und bereit sind. Die beteiligten Stellen und Einrichtungen wissen oft wenig voneinander. Insbesondere Lehrer, die häufig mit Ausländern zusammentreffen, vor allem aber die Ausländer selbst haben keine Übersicht über die vorhandenen Beratungsmöglichkeiten. Es sollen Broschüren für die Hand deutscher Berater entwickelt werden und anders gestaltete Informationen für Ausländer.
- (b) Alle RAA halten die Verbesserung der Elternarbeit für eine zentrale Aufgabe, denn die Distanz zwischen Schule und Elternhäusern erscheint als die allgemeinste Ursache für eine Reihe von Problemen der ausländischen Kinder in den Schulen. In allen RAA wird daher an Versuchen zur Verbesserung des Informationsstands der Eltern gearbeitet. Die RAA wissen, daß nichts die persönliche Ansprache durch den Lehrer ersetzen kann, aber bessere schriftliche Informationen können solche Bemühungen unterstützen.
- (c) Alle RAA bemühen sich um die Verbesserung „interkultureller Erziehung“, wobei Informationsmaterialien die Kulturen der Herkunftsländer sowie praktische Anregungen zur Gestaltung des Schullebens entwickelt werden.
- (d) Alle RAA konzentrieren sich auf den Sprachunterricht für verschiedene Altersgruppen und Nationen. Vor allem soll der Verbindung von Fachunterricht und Sprachunterricht besonderes Augenmerk geschenkt werden.
- (e) Alle RAA beabsichtigen, sich dem Problem des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts zuzuwenden. Zunächst sollen hier durch eine Bestandsaufnahme die Probleme und Bedürfnisse erhoben werden, bevor gezielte Maßnahmen eingeleitet werden. Arbeitskreise ausländischer Lehrer haben sich in Duisburg, Essen und Gladbeck gebildet.
- (f) Drei bis vier der bisher arbeitenden RAA erproben Einschulungshilfen für ausländische Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben. Im Rahmen von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen werden deutsche und ausländische Erzieher, Sozialpädagogen und Sozialbetreuer beschäftigt. Die Einschulungshilfen finden von Beginn der Schule und begleitend nach dem Schulanfang statt. Weitere Maßnahmen zur (Ausländer-)kindergerechten Einschulung werden geplant.
- (g) Zwei RAA haben vor, Materialien für die innere Differenzierung in der Grundschule bereitzustellen. Eine Arbeitsstelle entwickelt Materialien für die Rechtschreibung. Drei RAA haben Hausaufgabenhilfen organisiert.
- (h) Drei RAA entwickeln und erproben Unterrichtsmaterialien für die Hauptschule. Zwei entwickeln zweisprachige Materialien.
- (i) Drei RAA bereiten in Arbeitskreisen Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsorientierung vor. Die RAA in Essen plant die Vorbereitung von Betriebspraktika für ausländische Jugendliche in Vorbereitungsklassen.
- (j) Drei RAA erproben Aktivitäten im Rahmen außerschulischer Jugendarbeit: Sportclubs und eine Spielaktion in einem Stadtteil in Oberhausen.
- (k) Alle RAA regen an und organisieren Veranstaltungen und Kurse im Rahmen der Weiterbildung. Zwei RAA haben sich an Aktivitäten der stadtteilbezogenen Kulturarbeit beteiligt.
- (l) Alle RAA sind am Entwurf und der Weiterentwicklung kommunaler Beschulungsmodelle und Förderungsprogramme beteiligt.

Im Rahmen der inhaltlichen Aufgaben und Funktionen bilden die RAA Schwerpunktprofile. Duisburg z. B. hat bei allen Funktionen einen Schwerpunkt auf Informationen über kulturelle Merkmale der türkischen Bevölkerung. Oberhausen hat einen Schwerpunkt auf der unmittelbaren Beratung ausländischer Kinder, Jugendlicher und ihrer Eltern sowie

auf der Einbeziehung außerschulischer Jugendarbeit. Essen hat einen Schwerpunkt auf der Entwicklungstätigkeit und im Dienstleistungsbereich. Im übrigen versucht Essen, sich an so vielen Arbeiten wie möglich zu beteiligen, um einerseits zu Hilfestellungen für die Arbeit der anderen RAA in der Lage zu sein, andererseits die Übernahme von Arbeitsergebnissen anderer RAA zu erleichtern.

(3) Für sich genommen, führen solche Schwerpunkte der inhaltlichen Arbeit noch nicht zu „lernortübergreifenden“ und „gemeinwesenbezogenen“ Maßnahmen. Dafür ist es notwendig, die inhaltlichen Aufgaben der verschiedenen Bereiche (Kindergarten, Schule, Weiterbildung u. a.) aufeinander zu beziehen und die entsprechenden Einrichtungen im Einzelfall zur Kooperation zu bringen. Wenn man hier und dort einen Sprachkurs, einen Nähkurs oder Hausaufgabenhilfe anbietet und irgendwo ein Fest veranstaltet, kann man keine großen Wirkungen erwarten. Zur *community education* und zur interkulturellen Erziehung werden die Aktivitäten erst dann nachhaltig beitragen, wenn sie sich auf die gleichen Adressaten beziehen und dies allen Beteiligten auch deutlich wird. Lernortübergreifend und gemeinwesenbezogen wäre zum Beispiel die Maßnahme „Vorbereitung von ausländischen Kindern auf die Schule“ dann, wenn die Mütter und Väter dieser Kinder einen begleitenden Sprachkurs erhielten, wenn den älteren Schwestern dieser Kinder – und nicht irgendwelchen Mädchen in der Volkshochschule – am Nachmittag ein kombinierter Sprachkurs und Nähkurs angeboten würde und im Einzugsbereich ihrer Schule ein Fest zum Schulbeginn oder das Zuckerfest gefeiert würde. Solche Verknüpfungen herzustellen, braucht es Zeit. Sie indirekt zu vermitteln, ist in den seltensten Fällen möglich. Meist müssen sie von Mitarbeitern der RAA – zumindest gegenwärtig noch – unmittelbar organisiert und durchgeführt werden. Ohne solche Verknüpfungen allerdings werden sich die Hoffnungen nicht erfüllen, die hier wie anderswo in *community education* gesetzt werden. Es wäre bedauerlich, wenn kurzfristige Erfolgserwartungen und Legitimationszwänge – einmal mehr – dazu führen würden, daß aus einem hoffnungsvollen Konzept für die Veränderung der Praxis nur ein Stück rasch veraltender pädagogischer Rhetorik wird.

## Literatur

- AKPINAR, Ü., et al.: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. München 1979.
- BERG, D./PETRY, CH./RASCHERT, J.: Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Stuttgart 1980.
- GERBAULET, S./HERZ, O., et al.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren. Stuttgart 1972.
- HALSEY, A. H. (Ed.): Educational Priority. London 1972.
- MIDWINTER, E.: Education and the Community. London 1975.
- PETRY, CH./SCHWEIGKOFER, G.: Die Forschungsgruppe Modellschulen. Versuch zur Vermittlung von pädagogischer Praxis und Theorie. In: OSO-Hefte, Neue Folge 5 (1980).
- REGIONALE ARBEITSSTELLEN: Zum Beispiel Coventry. Zur Theorie und Praxis von *community education* und *multicultural education* (unveröffentl. Manuskript). Essen 1981.
- ROBBINS, W. R.: Community education. In: J. RAYNOR et al. (Eds.): Urban Education. London/Glasgow 1977, S. 61–80.